



## تدوین الگوی فلسفی خردگرایی براساس سه محور اندیشه، گفتار و رفتار؛ برای دانشجویان فلسفه تعلیم و تربیت

محسن ایمانی<sup>۱</sup>، شهین امیری<sup>۲</sup>، عباسعلی رستمی نسبت<sup>۳</sup>، روح الله کریمی<sup>۴</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۹/۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۷/۱۸

### چکیده:

این پژوهش، با هدف «تدوین الگوی فلسفی خردگرایی براساس سه محور اندیشه، گفتار و رفتار؛ برای دانشجویان فلسفه تعلیم و تربیت» انجام شده است، به روش کیفی به تحلیل محتوای مجموعه کتاب‌ها، شرح‌ها و مقالات پیرامون فلسفه از دیدگاه خردگرایی در سه بخش اندیشه، رفتار و گفتار پرداخته شده است. یافته‌های به دست آمده در تحلیل محتوای کیفی، در قالب پرسشنامه محقق ساخته، تدوین گردید و در اختیار جامعه آماری از پیش تعیین شده که مشتمل بر متخصصان حوزه تعلیم و تربیت بود قرار گرفت. روایی صوری پرسشنامه محقق ساخته مورد تأیید قرار گرفت داده‌ها با روش‌های آماری توصیفی و استنباطی (SPSS و Smart PLS) تحلیل شدند. یافته‌های این تحقیق در بخش کیفی نشان داد که الگوی نهایی از دیدگاه خردگرایی با تکیه بر اصول عقلی و منطقی در اندیشه، رفتار و گفتار برای دانشجویان رشته فلسفه تعلیم و تربیت شامل پنج شاخص اهداف، شیوه‌ها، چالش و خلاء‌ها، عناصر و پیامدها می‌شوند. خروجی مرحله کیفی مدل نهایی از دیدگاه خردگرایی، با تکیه بر اصول عقلی و منطقی در اندیشه، رفتار و گفتار نیز شامل ابعاد، عامل‌ها و مؤلفه‌های مدل به همراه بار عاملی آن‌ها می‌شود. همچنین تحلیل عاملی در بخش کمی، نشان داد که هر یک از این متغیرها، دارای شاخص‌های برازش و قابل قبول هستند.

**واژگان کلیدی:** خردگرایی، اندیشه، گفتار و رفتار

۱- دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات، دانشگاه تربیت مدرس، تهران. [imaniimo2@gmail.com](mailto:imaniimo2@gmail.com)

۲- دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم اجتماعی، دانشگاه علوم تحقیقات، تهران.

[iaukresearch2@gmail.com](mailto:iaukresearch2@gmail.com)

۳- دکتری تخصصی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران.

[rostaminasab@uk.ac.ir](mailto:rostaminasab@uk.ac.ir)

۴- دکتری تخصصی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات، دانشگاه امین، تهران، ایران. [hosein.m137@yahoo.com](mailto:hosein.m137@yahoo.com)

**مقدمه:**

خردگرایی یا مکتب اصالت عقل به معنی تکیه بر اصول عقلی و منطقی در اندیشه، رفتار و گفتار است. این واژه هنگامی که در ارتباط با متفکران نخستین قرن هفدهم از جمله دکارت، اسپینوزا، و گوتفرید لایبنیتس به کار رود، به معنای باور به عقل به عنوان تنها منبع معتبر شناخت است. چراکه از دیدگاه این متفکران، آنچه که تجربه و مشاهده به ما می‌گوید، بسیار متزلزل‌تر از آن است که بشود به آن اعتماد کرد. (ذکاوتی قراگوزلو، ۱۳۹۳)

مقصود از مکتب اصالت عقل، اتکا به دستاوردهای ذهنی متفکران اعتمادکننده به عقل نیست. چراکه تجربه‌گرایان نیز همگی اقرار دارند که نه تنها در تأملات خویش، بر عقل و استدلال اعتماد کرده‌اند، بلکه مقصود آنها اعتقاد به حقایق فطری بالقوه یا قبلی و استنتاج حقایق، از این مبادی و اصول است. فیلسوفانی از قبیل دکارت و لایبنیتس عقیده حقایق فطری بالقوه و نه بالفعل را قبول داشتند. آنان فکر می‌کردند که بعضی حقایق، بالقوه فطری هستند. بدین معنا که تجربه فقط فرصتی پیش می‌آورد که در آن، ذهن با نور خویش صدق آن‌ها را ادراک کند. (اعوانی، ۱۳۹۶).

یک یا چند تجربه قادر نیست که معرفتی کلی و قطعی که قابل تطبیق به هر مورد باشد برای ما به وجود آورد. چون هیچ کس نمی‌تواند همه معلول‌ها را مشاهده کند یا همه را مورد آزمایش قرار دهد است. بنابراین این‌گونه معرفت‌ها باید از طریق عقل، به دست بیایند. آنان تلاش نمودند که این نظام استنتاجی را

با نظامی شبیه ریاضی به دست آورند و کل شناخت و دانش بشری را با به‌کارگیری این استدلال محض بر اساس اصول بدیهی تردیدناپذیر بازسازی کنند. (جاویدی، ۱۳۹۷)

بسیاری از ما در موقعیت‌های متفاوت بر اساس عادت رفتار می‌کنیم، واکنش نشان می‌دهیم و با مسائلی که حادث می‌شود، برخورد منطقی، نیمه منطقی یا غیرمنطقی می‌کنیم، چراکه ذهن انسان، گرایش زیادی به تعمیم دارد و می‌خواهد بر اساس رویدادها و تجربیات گذشته، نسبت به پدیده‌های حادث شده، سریعاً قضاوت کند. عادت و تکرار، بسیاری از رفتارها و کردارهای آدمی را دربر می‌گیرند و به شدت آن را تحت الشعاع خود قرار می‌دهند. تقریباً تمام آنچه را که در طول زندگی یک فرد از لحظه تولد تا بزرگسالی از طریق خانواده، همسالان، مدرسه، رسانه‌ها، دولت و غیره اتفاق می‌افتد، به سرعت در بخش ناهشیار ذهن ذخیره می‌شود و حکم حافظه را پیدا می‌کند. بنابراین شیوه‌هایی که افراد از آن‌ها پیروی می‌کنند، از آگاهی و استدلال دور می‌شود و از روی عادت و تقریباً بدون اندیشه در کنش‌های روزمره به کار می‌روند. (مهرنگ، ۱۳۹۵)

آنچه‌ی گرایش به خردگرایی در مبانی تربیتی را برجسته و حائز اهمیت می‌سازد، این نکته است که برهان معروف «خردگرایی» بر این پایه استوار است که با تقلیل دانستن، چگونه به دانستن برای فرد آشکار نمی‌شود. چنان‌که اگر فردی بداند که چگونه کاری را باید انجام دهد، در این صورت، او می‌داند که کدام راه برای انجام

«هیولای اولی» دارد، در اینکه همانند آن صرفاً بالقوه و خالی از صور نوعیه و جسمیه است. (فارابی، ۱۳۶۶)

۲. عقل بالملکه: مرتبه‌ای که عقل، تصورات و تصدیقات بدیهی را تعقل می‌کند. دلیل نام‌گذاری آن این است که در این مرحله، استعداد انتقال از بدیهیات به نظریات در نفس رسوخ می‌کند. در واقع ملکه‌ای نفسانی برای نفس حاصل می‌شود و چنان در نفس راسخ می‌شود که به‌آسانی زایل نمی‌شود.

۳. عقل بالفعل: در این مرحله، عقل نظریات را به‌وسیله بدیهیات ادراک می‌کند. به‌طوری‌که هرگاه بخواهد نظریات را بدون احتیاج به اکتساب جدید یا شنیدن از معلم مطالعه و مشاهده کند، قدرت و توان ادراک آن‌ها را دارد. عقل بالفعل در مقابل عقل بالقوه است، وجه تسمیه آن این است که صرفاً معقولات را بالفعل در خود دارد.

۴. عقل مستفاد: هرگاه عقل بتواند صور مفارق از ماده را که همواره فعلیت داشته‌اند و هرگز با ماده درنیامیخته‌اند ادراک کند، آن را عقل مستفاد می‌نامند. به تعبیر دیگر، هرگاه نفس، معقولاتی را که از بدیهیات حاصل شده‌اند و همه نزد نفس حاضرند ادراک کند، عقل مستفاد نامیده می‌شود. نفس، در این مرحله به‌مرحله تجرد و عقل مفارق نائل می‌شود، زیرا دیگر مشغول تدبیر بدن (جسم و ماده) که مانع اصلی وصول آن به تجرد و عقل مفارق است نیست. دلیل نامیدن آن به عقل مستفاد این است که نفس در این مرحله، از عقل فعّال استفاده می‌کند و عقل فعّال از طریق

آن کار مناسب است. و اگر شخص بداند که راهی برای انجام دادن آن کار وجود دارد، پس می‌داند چنین راهی مناسب انجام دادن آن کار است. خردگرایان معتقدند که دانستن چگونگی انجام یک کار، یعنی آشنایی با روش انجام یک کار است. این به معنای دانش نظری نسبت به شیوه و چگونگی انجام آن کار است. (استنلی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱)

در این راستا، ضمن این‌که نظام‌های آموزشی مدرن، فقط به انتقال بعد دانشی به فراگیران خود را محدود نمی‌سازند، بلکه جنبه‌های قاعده‌مند و ارزش مدار را نیز مورد توجه قرار می‌دهند. (آندرسون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴) با توجه به رویکردهای مختلف حاکم بر فلسفه تعلیم و تربیت، می‌توان دریافت که اکثر این رویکردها، تنها بر بعد رشد اخلاقی و جنبه رفتاری تمرکز دارند (بارو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). بر همین اساس، هدف اصلی در پژوهش حاضر بررسی خردگرایی بر اساس سه محور اندیشه، گفتار و رفتار است.

### مصادیقی از فیلسوفان خردگرا:

از نظر فارابی، مفهوم عقل در پژوهش فلسفی و عقلانی شامل چهار مرتبه و مرحله است:

۱. عقل بالقوه: نفس ناطقه، در این مرحله از تمام معقولات تهی است، لیکن مستعد ادراک آن‌هاست. از این جهت آن را بالقوه نامیده‌اند که در مقابل «عقل بالفعل» قرار گرفته است. آن را عقل «هیولانی» نیز نامیده‌اند؛ چون مشابهت با

۱ Stanley

۲ Anderson

۳ Barrow

به مرحله معقول بالفعل درمی‌آورد. (فارابی، ۱۳۴۶)

از آنجاکه فارابی به‌عنوان یک حکیم تنها قیاس برهانی را مفید یقین می‌داند، برای قیاس استقرائی به این دلیل که مفید ظن است، ارزش و اعتباری قائل نیست. نکته قابل توجه در سخن او این است که در مقام مثال و تطبیق از شرعیات نیز نام می‌برد. این امر نشان می‌دهد که دغدغه این حکیم همواره این بوده است که بتواند برای اصول اساسی دین، پوششی عقلانی بسازد که مبتنی بر قیاس برهانی باشد، نه بر قیاس تمثیلی و یا استقرایی. (بهار نژاد ۱۳۹۳)

در اندیشه ابن‌سینا، عقل، بیشتر به عقل عملی شباهت دارد. برخلاف عقل نظری، که به درک امور کلی و شناخت حقایق و معارف نظری اختصاص می‌یابد، عقل عملی با امور جزئی در ارتباط است و به تدبیر رفتار انسان در زندگی مادی و دنیایی می‌پردازد. این عقل، که یکی از مهم‌ترین منابع معرفت بشری به شمار می‌رود، امروزه منشأ آثار علمی گسترده‌ای در عرصه دانش‌های تجربی و انسانی شده است. با این‌که ابن‌سینا چنین دستاوردهایی را می‌پذیرد و با علوم جدید و رشته‌های مختلف علمی مخالفتی نمی‌ورزد، عقل عملی را به‌تنهایی برای این کار کافی نمی‌داند. وی بر این باور است که عقل نظری، به کمک عقل عملی می‌شتابد و آن را از نتایج کلی خود بهره‌مند می‌سازد تا به پشتوانه آن، قطعیت و اطمینان در این علوم به دست آید. وی از عقلی سخن می‌گوید که یقین را به ارمغان می‌آورد و تنها در چنگ تجربه گرفتار نمی‌گردد،

افاضه فیض الهی و به فعلیت رساندن، به نفس سود می‌رساند.

۵. عقل فعال: اما مهم‌ترین بخش دیدگاه فارابی که ارتباط مستقیم با موضوع بحث دارد، نظر وی در باب عقل فعال است. توجه به این نکته ضروری است که عقل فعال جزو مراتب عقل نیست، بلکه موجودی مجرد و مفارق و دارای فعلیت و مستقل از عالم است و خداوند به‌وسیله آن فیوضات و برکات خود را به انسان افاضه می‌کند. فارابی می‌نویسد:

«کار عقل فعال، توجه به انسان و رساندن او به عالی‌ترین مراتب کمالی است که اختصاص به انسان دارد. تا او را به سعادت نهایی برساند و کمال و سعادت آدمی به این است که به مرتبه عقل فعال نائل (و متصل) گردد ... عقل فعال، موجودی است که بایسته است، گفته شود همان روح الامین و روح القدس [جبرئیل فرشته وحی] است.»

عقل فعال خدمتگزار انسان است، هم قوه ناطقه انسان را از قوه به فعلیت می‌رساند، و هم سایر اشیا را برای انسان به‌صورت معقولات بالفعل درمی‌آورد. در اثر آن انسان به‌صورت عقل بالفعل درمی‌آید که عقل و عاقل و معقول در وی متحد می‌گردد و با نائل شدن به مرحله اتحاد، در رتبه عقل فعال قرار می‌گیرد. در نتیجه به سعادت کامل می‌رسد. (همان، ص ۳۵)

همچنین نفس ناطقه انسان، بالقوه معقولات را ادراک می‌کند، یعنی مستعد پذیرش صور معقوله است، و این عقل فعال است که آن را

مطلقاً تجربه‌گرا دانست؛ همان‌طور که نمی‌توان او را عقل‌گرا به معنای دکارتی و یا افلاطونی نامید. در این دیدگاه، انسانیت انسان با ادراکات عقلی، تحقق می‌یابد. آدمی باید بکوشد تا با بهره‌مندی هرچه بیشتر از ادراکات حسی، ادراکات عقلی بیشتری را به دست آورد (کارآمد و همکاران، ۱۳۹۲).

استاد شهید مرتضی مطهری معتقد است که تفکر، قوه‌ای است در انسان که ناشی از داشتن عقل و خرد است. انسان چون موجود عاقلی است، موجودی متفکر است و قدرت دارد در مسائل تفکر کند و به واسطه تفکری که در مسائل می‌کند، کشف حقایق تا حدود زیادی برایش مقدور است، حال هر نوع تفکری باشد: تفکر به اصطلاح استدلالی و استنتاجی و عقلی، یا تفکر تجربی. خداوند به انسان، چنین نیرویی را داده است، به انسان عقل داده است که با آن فکر می‌کند، یعنی مجهولات را کشف می‌کند. انسان جاهل به دنیا می‌آید. در این آیه شریفه می‌فرماید: «وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا» خداوند شمارا خلق کرد، درحالی‌که چیزی نمی‌دانستید (نحل: ۷۸) انسان جاهل به دنیا می‌آید، وظیفه دارد که عالم شود. چگونه عالم شود؟ با تفکر، اندیشه، خردورزی و تعقل. یعنی انسان در هر مسئله‌ای تا حدودی که استعداد آن را دارد باید تعقل کند و از طریق علمی آن مسئله را حل نماید. یکی از واجبات در اسلام تعقل و تفکر است. (مطهری، ۱۳۹۴)

کانت به دلیل دیدگاه غیر غایت‌گرایانه خود بر این باور است که ما به‌عنوان موجوداتی

بلکه از تجربه تا عقل فعال و متعالی امتداد می‌یابد و سرانجام، خود را به عقل کل می‌رساند تا به حقایق جهان هستی پی‌ببرد. (کارآمد و بهشتی، ۱۳۹۲)

در گستره تصدیقات که بیشتر مورد نزاع است ابن‌سینا، تمامی شناخت‌ها و تصدیقات انسان را ناشی از حواس و به‌گونه‌ای وابسته به آن‌ها می‌داند، حس را منشأ علوم و معارف در نظر می‌گیرد، حدود آن را رعایت می‌کند و معتقد است که حس، نه تمام، بلکه مبدأ بسیاری از معقولات است. می‌توان می‌گفت مواردی که در آن‌ها ابن‌سینا بر وابستگی عقل و حس پافشاری می‌کند، ناظر به معقولاتی است که از عالم مادی و محسوسات کسب می‌شود. در این حوزه که بیشتر علوم و معارف بشری را تشکیل می‌دهد، شناخت‌ها و تصدیقات انسان به‌نوعی بر حس متوقف است. در مقابل، اندکی از معقولات محض نیز هست که به‌هیچ‌وجه بر حس متوقف نیست. به‌طور کلی، مطابق با دیدگاه ابن‌سینا، بیشتر شناخت‌ها و معرفت‌های انسان بر پایه حس و تجربیات حسی می‌روید و به‌نوعی به آن‌ها بازمی‌گردد. در این میان، معرفت‌های جزئی و برخی از معرفت‌های کلی تصدیقی هم چون علوم تجربی، به‌طور مستقیم بر حس مبتنی است. سایر معرفت‌های کلی تصویری و تصدیقی، به‌صورت غیرمستقیم از حس گرفته می‌شود؛ باوجوداین، نمی‌توان گفت که تمام علوم و معارف بشری از حواس سرچشمه می‌گیرند. چون برخی از شناخت‌های انسان، عقلی محض است و هیچ نسبتی با حواس ندارد. بنابراین، نمی‌توان شیخ را

آزاد، وظیفه‌داریم تا هر آنچه را که معقول است انجام دهیم. کانت نمی‌خواهد اثبات کند که فاعل عاقل باید مختار و آزاد باشد بلکه از نظر او، فاعل عاقل باید بر اساس این پیش‌فرض که آزاد و خودمختار است، عمل کند و چنین هم می‌کند. او می‌خواهد تا ارتباط بین عقلانیت و اراده آزاد را بیان نماید. عقل انسان در نظر کانت، با استقلال تمام حکم می‌کند به اینکه انجام  $x$  الزامی است و فرد عاقل که صرفاً اطاعت از قانون به انگیزه احترام و اطاعت را به‌عنوان تنها معیار درستی افعال خود پذیرفته است، باید مطابق تشخیص عقل، عمل کند. کانت درصدد است تا انسانی بسازد که صرفاً با تکیه بر عقل خود، به‌واسطه سرسپردگی به عقل، به کمک عقل و فارغ از همه عواطف و تمایلات یا همان لذت و الم درونی بتواند بفهمد که کدام عمل صحیح است. کانت در کتاب فلسفه اخلاق، پرورش فضایل را به‌عنوان بخشی از وظایف انسانی تلقی می‌کند و فضیلت را به‌عنوان عامل کنترل‌کننده نفس، عبارت از قدرتی می‌داند که فاعل به‌واسطه آن می‌تواند تمایلات خود را در آن زمانی که در مقابل قانون نافرمانی می‌کنند، کنترل کند و آن‌ها را تحت فرمان عقل قرار دهد (خزاعی، ۱۳۹۳).

### پیشینه تحقیق:

۱- بهرنگی؛ مرادی و کردلو (۱۳۹۸) پژوهشی با عنوان و هدف « بررسی تأثیر تدریس درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی دانشگاه فرهنگیان در داربست مراحل الگوی رهبری و مدیریت آموزش بر یادگیری و موفقیت تحصیلی

دانشجویان» انجام داد. روش پژوهش او، شبه آزمایشی و با استفاده از طرح دوگروهی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری تحقیق او شامل همه ۱۷۰ دانشجویان کارشناسی مشاوره و راهنمایی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه درس انتخابی فلسفه تربیت رسمی و عمومی ترم اول سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ بودند. این نمونه با روش نمونه‌گیری در دسترس در دو کلاس مجزا به مدت شش هفته آموزش دیدند. یافته‌ها نشان داد که تدریس فلسفه تربیت رسمی و عمومی در داربست مراحل رهبری الگوی مدیریت آموزش منجر به تفاوت معنادار و مثبت در سطح یادگیری، موفقیت تحصیلی و رضایتمندی دانشجویان از استاد در مقایسه با گروه گواه می‌شود.

۲- کردنوقابی، کرمی، دلفان بیرانوند و نظری (۱۳۹۷) پژوهشی با عنوان و هدف بررسی تطبیقی ویژگی‌های رفتار خردمندانه در شخصیت زال بر اساس مدل سه بعدی خرد آردلت انجام پذیرفت؛ این پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی انجام دادند. جامعه آماری پژوهش آنان شامل شاهنامه فردوسی بود که از طریق نمونه‌گیری هدفمند، شخصیت زال به‌عنوان فرد خردمند انتخاب شد. متن شاهنامه با روش تحلیل محتوا و با استفاده از سه فرآیند پیاده‌سازی، کدگذاری باز و کدگذاری انتخابی مورد ارزیابی قرار گرفت. یافته‌های پژوهش آنان نشان داد که ویژگی‌های خردمند بودن، شامل «دین‌داری و اخلاق»، «تفکر/ آگاهی»، «ادراک حقایق و عدم ذهنیت‌گرایی/ فرافکنی»، «همدلی/ عاطفی و حمایت/ خدمت

۴- لینچ<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) در مطالعه خود که با عنوان پنج چیزی که دانش آموزان باید درباره فلسفه تعلیم بدانند؛ چنین عنوان نمود که: فلسفه از دو واژه یونانی گرفته شده است. کلمه اول، فیلو، به معنای "عشق" است. کلمه دوم، سوفی، به معنای "خرد" است. بنابراین، به معنای واقعی کلمه، فلسفه به معنای "عشق به خرد" است. هر یک از افراد نسبت به زندگی، کودکان، سیاست، یادگیری و تجربیات شخصی قبلی خود دارای نگرشی است که مجموعه‌ای از عقاید وی را شکل می‌دهد و به شما اطلاع رسانی می‌کند. این مجموعه از عقاید یا فلسفه شخصی، نحوه زندگی، کار و تعامل با دیگران را به شما نشان می‌دهد. مهم این است که درک کنید چگونه فلسفه و تعلیم به هم مرتبط هستند. برای این که بتوانید مؤثرترین معلمی باشید که می‌توانید باشید، باید باورهای خود را بشناسید و درعین حال با دیگران همدلی کنید. در این مقاله به بررسی فلسفه، شاخه‌های اصلی فلسفه و مدارس مهم فلسفی پرداخته شده است. او چنین نتیجه گرفت که توسعه فلسفه تعلیم و تربیت، بخش مهمی از سفر برای معلم شدن است.

۵- میخایلووا بیم بادا و ایوانونا اگروا<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) تحقیقی با عنوان «یک تمرین عملی برای تعامل بین فلسفه تعلیم و تربیت» انجام دادند. این مقاله سعی دارد تا تعامل بین فلسفه تعلیم و تربیت و تمرین عملی این حوزه از یادگیری را به عنوان "فلسفه آموزش" مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد،

کردن»، «ارتباط و کسب تجارب و ارزش‌های فرهنگی» است. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که مفهوم خرد را می‌توان در قالب پنج بعد مختلف «معنوی، شناختی، تأملی، هیجانی، اجتماعی و فرهنگی» بیان کرد. بر این اساس این مطالعه، جنبه‌های خردمندی را از نظر فردوسی نشان می‌دهد.

۳- بهلولی فسخودی، ضرغامی؛ فائدی و برخورداری (۱۳۹۵) پژوهش با عنوان «خردگرایی و ضد خردگرایی در تعلیم و تربیت» انجام دادند. آنان چنین عنوان نمودند که: از زمان ارسطو به بعد، همواره درباره ارتباط میان عقل نظری و عقل عملی، میان فلاسفه بحث بوده است. در سنت فلسفی همواره بخش نظری و ذهن، نسبت به جسم و عمل، از تقدم و اولویت برخوردار بوده است. اما به عقیده گیلبرت رایل، دانش عملی برای انجام یک کار نه تنها متأخر و کم‌ارزش‌تر از بخش نظری و گزاره نیست، بلکه به نوعی مقدم بر آن بوده و دارای اهمیت بیشتری است. منتقدان و مخالفان چنین نگرشی به دو گروه خردگرا و ضد خردگرا تقسیم شده‌اند. این تمایز دارای تبعات مهمی در عرصه تعلیم و تربیت بوده است. مباحث درباره نظریه تربیتی و عمل تربیتی، تعلیم و تربیت لیبرال و تعلیم و تربیت حرفه‌ای، دانش آکادمیک و دانش مهارتی و در کل، بحث از رابطه میان دانش و مهارت، از مهم‌ترین مباحث موجود در ادبیات و فلسفه تعلیم و تربیت به شمار می‌آیند.

<sup>۱</sup> Lynch

<sup>۲</sup> Michailovich & Bim-Bada & Ivanovna Egorova

تربیت میسر نخواهد بود. چراکه فلسفه تعلیم و تربیت، برنامه درسی را در انطباق با نیازهای کلی فراگیران، محیط مدارس و جامعه قرار می‌دهد و منعکس می‌سازد. این بازتاب، حاوی همه نیازهای اقتصادی و اجتماعی انسانی است که الهام‌بخش محتوای برنامه‌های درسی است. از این رو، فلسفه منبع توسعه برنامه درسی است.

### روش تحقیق:

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و لحاظ نوع روش تحقیق، کمی است. جامعه آماری این تحقیق، شامل متخصصان حوزه تعلیم و تربیت هستند. بنابراین تعداد جامعه آماری آن نامحدود است. از این رو بر اساس نظریه کلاین ۲۵۰ نفر به صورت در دسترس، انتخاب و پرسشنامه در اختیار آن‌ها قرار داده شد و از آن‌ها خواسته شد که به پرسشنامه پاسخ دهند. در نهایت ۲۵۲ پرسشنامه جمع‌آوری شد. برای بررسی روایی، پرسشنامه را در اختیار استادان متخصص، خبرگان و صاحب‌نظران مربوط در این حوزه قرار دادیم و پس از بررسی آن‌ها پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. در پرسشنامه طراحی شده برای اعتبار سنجی هر گویه، از طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم با کدهای ۵ تا ۱) استفاده شد. برای بررسی پایایی پرسشنامه نیز از آلفای کرونباخ استفاده شد. بدین منظور پرسشنامه مورد نظر در اختیار ۳۰ نفر قرار گرفت سپس با استفاده از نرم‌افزار اسپس پی اس اعتبار آن با ضریب آلفای کرونباخ ۰٫۸۸۱ مورد تأیید قرار گرفت. پرسشنامه نهایی در اختیار ۲۵۲ نفر از متخصصان حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفت و از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی، برای

در این مقاله مفاهیمی مانند "تمرین"، "تمرین تدریس" با توجه به فلسفه تعلیم مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. نقش و جایگاه تمرین عملی، به عنوان سیستم پیوند دهنده بین فلسفه و تعلیم در این تفسیر جدید، نه تنها درک نظری از مبانی و جلوه‌های فرآیند آموزشی، را تأمین می‌نماید بلکه حاوی شیوه‌نامه عملی برای اجرای مستقیم مبانی نظری آموزشی در زندگی روزمره است. بنابراین با توجه به یافته‌های متعدد، محققان دریافته‌اند که فلسفه تعلیم و تربیت، به ارائه و اجرای شیوه‌های متنوع تدریس مدرسان کمک خواهد نمود.

۶- اکانم و اکفرا (۲۰۱۴) در پژوهشی چنین عنوان نمودند:؛ به دلیل آن که موضوعات فلسفی همواره تأثیرات جدی بر مدارس و جامعه داشته و جامعه معاصر و مدارس اساساً و به طور سریع تغییر می‌کنند، بنابراین نسبت به گذشته فوریت بیشتری برای ارزیابی مداوم و مجدد فلسفه تعلیم و تربیت و نقش آن در مدارس احساس می‌شود. چراکه بدون فلسفه، آموزگاران، هیچ هدفی در زمینه دستیابی به یک سیستم در مدارس ندارند و این‌که در این سیستم، چه چیزی را چگونه سازمان‌دهی و اجرانمائید، نخواهند داشت. این یک واقعیت ثابت است که فلسفه تا حد زیادی بر تصمیمات تأثیر می‌گذارد و گزینه‌های آموزشی ما را تعیین می‌کند. این امر به این دلیل است که برنامه درسی مشتمل بر مجموعه‌ای از برنامه‌ها است که محیط آموزشی مدارس را برای تحریک و هدایت رشد و پیشرفت سالم فرزندان مهیا می‌سازد، که البته این مهم بدون فلسفه تعلیم و



0.885	0.792	چالش (رفتار)
1.000	1.000	گفتار
1.000	1.000	خردگرایی
0.810	0.717	پیامد (اندیشه)
0.835	0.761	پیامد (گفتار)
0.792	0.785	پیامد (رفتار)
1.000	1.000	رفتار
0.815	0.716	شیوه (اندیشه)
0.792	0.773	شیوه (گفتار)

منبع: محقق یافته

ضریب آلفای کرونباخ و معیار پایایی ترکیبی برای متغیرهای موردنظر بالاتر از ۰/۷ است که حاکی از پایایی مناسب مدل دارد. برای بررسی روایی مدل بیرونی از دو معیار روایی همگرا و روایی واگرا استفاده شده است.

جدول ۲- میانگین واریانس استخراج شده:

مقادیر AVE	متغیرها
0.551	اهداف (اندیشه)
0.519	اهداف (گفتار)
0.577	اهداف (رفتار)
0.571	عناصر (اندیشه)
0.508	عناصر (گفتار)
0.509	عناصر (رفتار)
1.000	اندیشه
0.512	چالش (اندیشه)
0.556	چالش (گفتار)
0.550	چالش (رفتار)
1.000	گفتار
1.000	خردگرایی
0.516	پیامد (اندیشه)
0.560	پیامد (گفتار)
0.598	پیامد (رفتار)
1.000	رفتار
0.569	شیوه (اندیشه)
0.536	شیوه (گفتار)

منبع: محقق یافته

گردآوری داده‌ها استفاده شد. در این تحقیق برای بررسی سؤالات پژوهش، از مدل‌سازی معادلات ساختاری و نرم‌افزار Smart PLS استفاده شده است.

سؤالات موردسنجش در تحقیق حاضر به شرح زیر است:

خردگرایی بر اساس محور اندیشه برای دانشجویان فلسفه تعلیم و تربیت، شامل چه مواردی می‌شود؟

خردگرایی بر اساس محور گفتار برای دانشجویان فلسفه تعلیم و تربیت، شامل چه مواردی می‌شود؟

خردگرایی بر اساس محور رفتار برای دانشجویان فلسفه تعلیم و تربیت، شامل چه مواردی می‌شود؟

### بحث و بررسی:

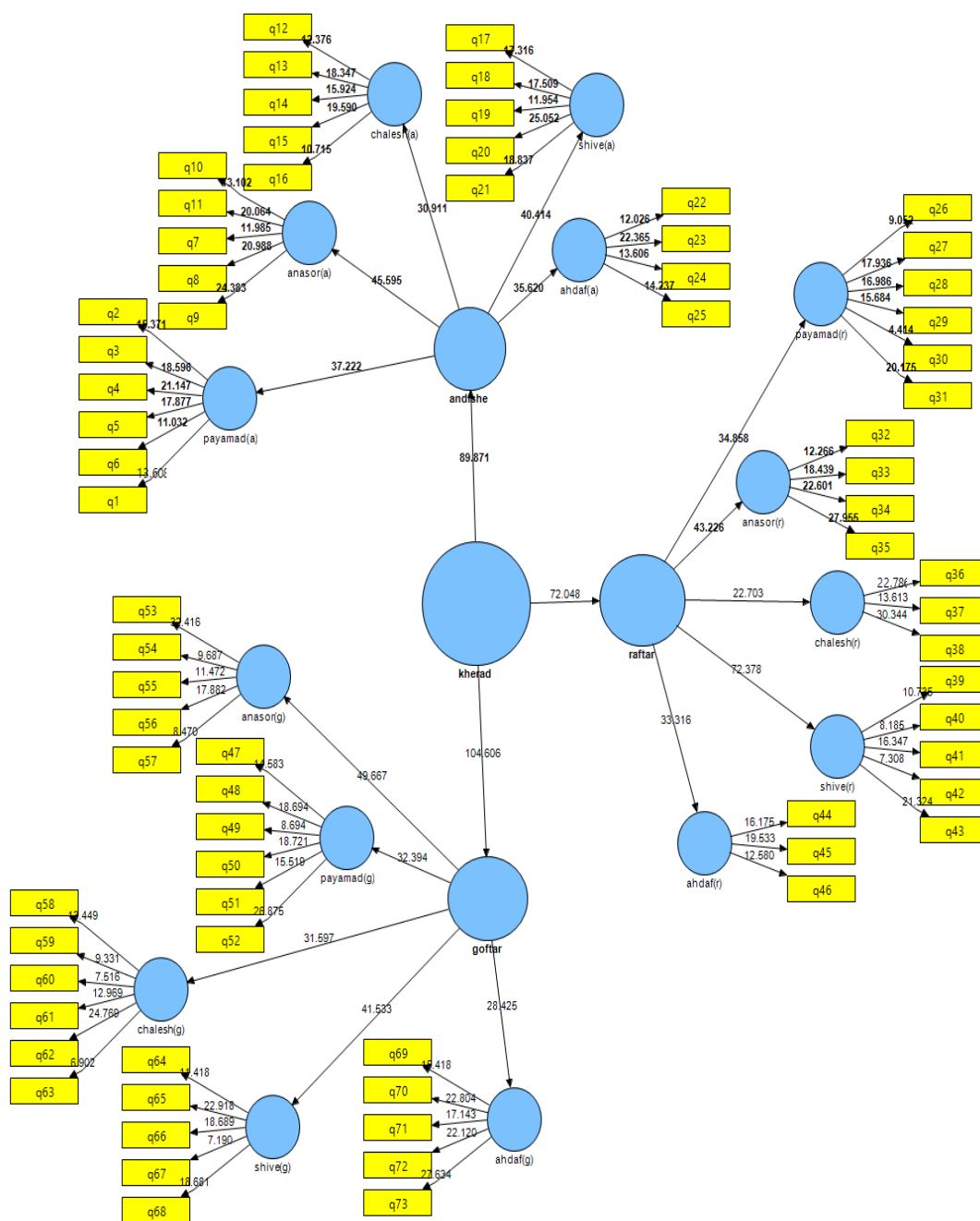
برای سنجش سؤالات تحقیق، با معادلات ساختاری، نخست به ارزیابی مدل اندازه‌گیری (مدل بیرونی) پرداخته می‌شود. در بررسی مدل بیرونی پژوهش، نخست پایایی و به دنبال آن، روایی مدل درونی بررسی می‌شود. برای بررسی پایایی مدل بیرونی، از معیار ضریب آلفای کرونباخ و معیار پایایی ترکیبی (CR) استفاده شده است.

جدول ۱- ضریب آلفای کرونباخ و معیار پایایی ترکیبی:

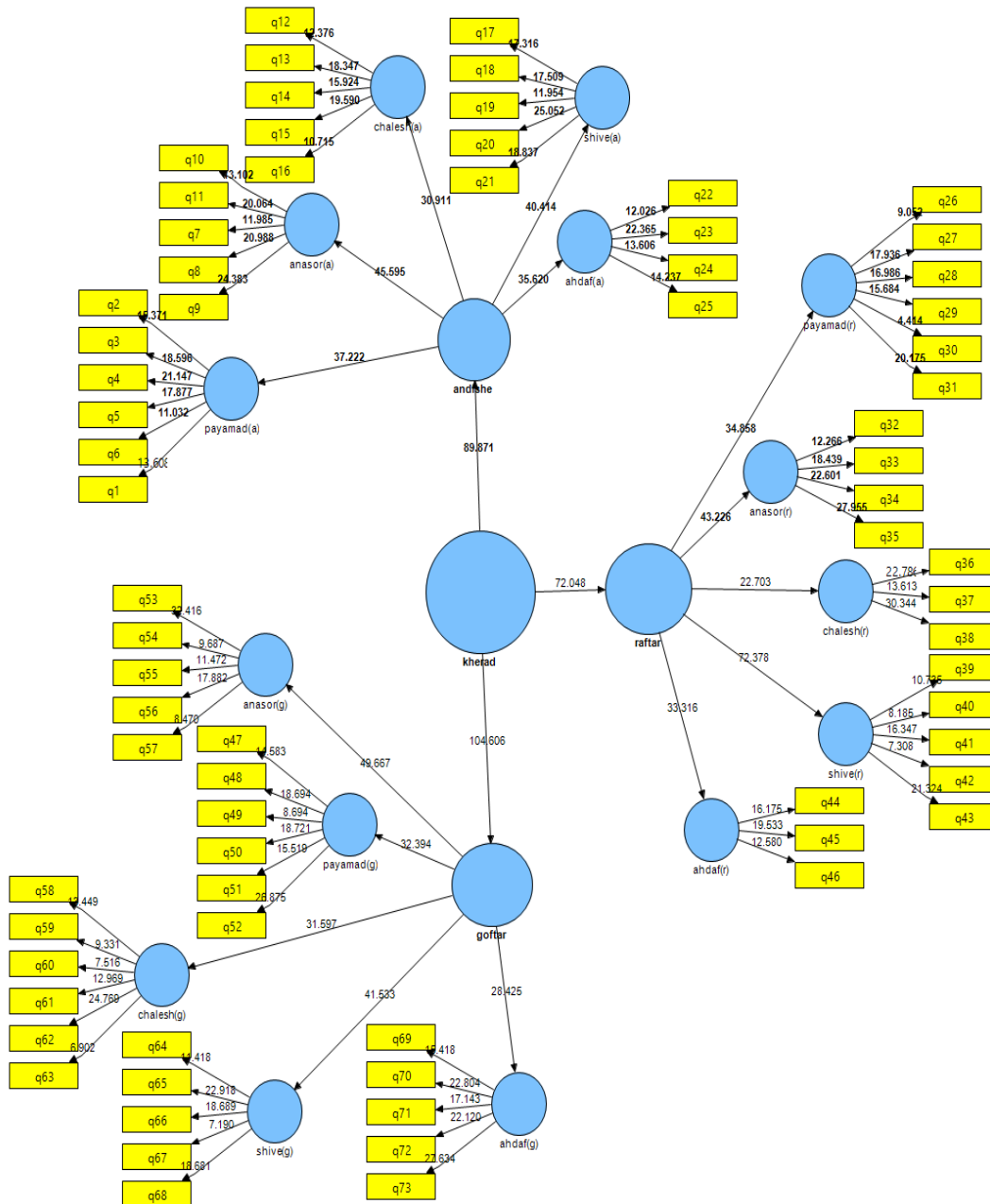
متغیرها	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی
اهداف (اندیشه)	0.792	0.866
اهداف (گفتار)	0.769	0.843
اهداف (رفتار)	0.755	0.832
عناصر (اندیشه)	0.717	0.816
عناصر (گفتار)	0.731	0.773
عناصر (رفتار)	0.775	0.805
اندیشه	1.000	1.000
چالش (اندیشه)	0.742	0.777
چالش (گفتار)	0.726	0.763







شکل ۲- مدل تحقیق در حالت تخمین ضرایب استاندارد



شکل ۳- مدل تحقیق در حالت ضرایب معناداری

پیامدها، عناصر، چالش‌ها، شیوه‌ها و اهداف می‌شود همچنین بارهای عاملی مربوط به هر یک از مؤلفه‌ها در جدول زیر ذکر شده است:

### بورسی سؤالات:

سال ۱: خردگرایی بر اساس محور اندیشه برای دانشجویان فلسفه تعلیم و تربیت، شامل چه مواردی می‌شود؟

با توجه به شکل ۲ و ۳ می‌توان به این نتیجه دست یافت که خردگرایی بر اساس محور اندیشه برای دانشجویان فلسفه تعلیم و تربیت، شامل

جدول ۴- بار عاملی گویه های مربوط به بعد اندیشه:

بار عاملی	گویه	مؤلفه	بعد
۰,۶۲۶	۱-دیدگاه خردگرایی، موجب تقویت استدلال و استنباط در دانشجویان می‌شود.	پیامد (اندیشه)	
۰,۶۲۵	۲-دیدگاه خردگرایی، موجب هماهنگی و انسجام فکری می‌شود.		
۰,۶۷۸	۳-دیدگاه خردگرایی، موجب انطباق محتوا و مقتضیات علمی و اجتماعی و فرهنگی می‌شود.		
۰,۶۹۹	۴-دیدگاه خردگرایی، موجب خلاقیت و رشد فکری می‌شود.		
۰,۶۸۵	۵-دیدگاه خردگرایی، موجب خودشکوفایی می‌شود.		
۰,۵۴۴	۶-دیدگاه خردگرایی، موجب جانشین پروری می‌شود.		
۰,۶۱۶	۷-جایگزینی فرآیندهای عقلی(استنباط، تحلیل، حل مسئله، حافظه) به جای محفوظات گرایی، به‌عنوان یکی از عناصر در دیدگاه خردگرایی، محسوب می‌گردد.	عناصر (اندیشه)	
۰,۷۵۰	۸-نیازسنجی از شاگردان به‌عنوان یکی از عناصر در دیدگاه خردگرایی، محسوب می‌گردد.		
۰,۷۳۵	۹-جامعیت و تعمق، به‌عنوان یکی از عناصر در دیدگاه خردگرایی، محسوب می‌گردد.		
۰,۶۴۴	۱۰-تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از عناصر در دیدگاه خردگرایی، محسوب می‌گردد.		
۰,۶۷۹	۱۱-استعدادیابی به‌عنوان یکی از عناصر در دیدگاه خردگرایی، محسوب می‌گردد.	چالش‌ها (اندیشه)	
۰,۶۲۸	۱۲-تاکید بر محفوظات گرایی از چالش‌های موجود در دیدگاه خردگرایی، در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۶۶۰	۱۳-عدم انطباق مواد درسی و طرح‌ها با علایق و نیازهای یادگیرندگان، از چالش‌های موجود در دیدگاه خردگرایی، در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۶۸۳	۱۴-عدم سازگاری روش‌ها با رویکردها و روش‌های جدید آموزش در فلسفه تعلیم و تربیت، از چالش‌های موجود در دیدگاه خردگرایی، در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۶۸۰	۱۵-تلقین، امر نامطلوبی در دیدگاه خردگرایی، در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۵۵۰	۱۶-نبود معیار و فهرستی برای شناسایی استعدادها، از چالش‌های موجود در دیدگاه خردگرایی، در نظر گرفته می‌شود.	شیوه (اندیشه)	
۰,۶۹۹	۱۷-در دیدگاه خردگرایی، استدلال قیاسی به‌عنوان یک شیوه در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۷۰۴	۱۸-در دیدگاه خردگرایی، مستند سازی بهسازی فردی فراگیران، به‌عنوان یک شیوه در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۵۹۵	۱۹-در دیدگاه خردگرایی، رویکرد جامع یادگیری به‌عنوان یک شیوه در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۷۳۴	۲۰-در دیدگاه خردگرایی، تشویق کثرت آرا (مجموعه‌هایی از اندیشه‌ها و دیدگاه‌ها)، به‌منظور کشف و استخراج مفاهیم علمی نوین، به‌عنوان یک شیوه در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۶۸۴	۲۱-در دیدگاه خردگرایی، ارزشیابی پایشی و خود ارزیابی به‌عنوان یک شیوه در نظر گرفته می‌شود.		

۰,۶۱۰	۲۲-توسعه فرآیند های ذهنی مانند کمک به چگونگی یادگیر، از اهداف دیدگاه خردگرایی است.	اهداف (اندیشه)
۰,۷۲۴	۲۳-بازسازی و تطابق محتوا در مسائل بنیادین تعلیم و تربیت، از اهداف دیدگاه خردگرایی است.	
۰,۶۷۴	۲۴-خود اظهاری ( از طریق تکالیف درسی به جای آموزش تلقینی) از اهداف دیدگاه خردگرایی است.	
۰,۶۷۲	۲۵-توسعه مهارت قضاوت و داوری از اهداف دیدگاه خردگرایی است.	

سال دوم: خردگرایی بر اساس محور گفتار برای دانشجویان فلسفه تعلیم و تربیت، شامل پیامدها، عناصر، چالش‌ها، شیوه‌ها و اهداف می‌شود همچنین بارهای عاملی مربوط به هریک

از مؤلفه‌ها در جدول زیر ذکر شده است:

چه مواردی می‌شود؟  
با توجه به شکل ۲ و ۳ می‌توان به این نتیجه دست یافت که خردگرایی بر اساس محور گفتار

با توجه به شکل ۲ و ۳ می‌توان به این نتیجه دست یافت که خردگرایی بر اساس محور گفتار

جدول ۵- بار عاملی گویه‌های مربوط به بعد گفتار

بار عاملی	گویه	مؤلفه	بعد
۰,۶۸۸	۴۷-دیدگاه خردگرایی، موجب افزایش سلاست و روانی گفتار در دانشجویان می‌شود.	پیامد (گفتار)	گفتار
۰,۶۷۱	۴۸-دیدگاه خردگرایی، موجب افزایش نقش فعال دانشجو در مباحثه در دانشجویان می‌شود.		
۰,۵۱۴	۴۹-دیدگاه خردگرایی، موجب تقویت مهارت‌های منظره در دانشجویان می‌شود.		
۰,۷۱۶	۵۰-دیدگاه خردگرایی، موجب کاربرد استعاره در تبیین مفاهیم در دانشجویان می‌شود.		
۰,۶۹۲	۵۱-دیدگاه خردگرایی، موجب پرهیز از افتادن به دام افراط و تفریط در تفسیر در دانشجویان می‌شود.		
۰,۷۶۲	۵۲-دیدگاه خردگرایی، موجب کمک به ایجاد زبان مشترک در توصیف مفاهیم در دانشجویان می‌شود.		
۰,۷۶۱	۵۳-سخنوری و دیالوگ سازنده به‌عنوان یکی از عناصر در دیدگاه خردگرایی، محسوب می‌گردد.	عناصر (گفتار)	گفتار
۰,۵۷۸	۵۴-دروس تخصصی زبان به‌عنوان یکی از عناصر در دیدگاه خردگرایی، محسوب می‌گردد.		
۰,۶۲۲	۵۵-استعاره و تمثیل به‌عنوان یکی از عناصر در دیدگاه خردگرایی، محسوب می‌گردد.		
۰,۶۷۶	۵۶-اجتناب از تفسیر به رای به‌عنوان یکی از عناصر در دیدگاه خردگرایی، محسوب می‌گردد.		
۰,۵۳۲	۵۷-پرسش و پاسخ ( روش سقراطی) به‌عنوان یکی از عناصر در دیدگاه خردگرایی، محسوب می‌گردد.	چالش‌ها (گفتار)	گفتار
۰,۶۳۹	۵۸-متکلم وحده بودن مدرس از چالش‌های موجود در دیدگاه خردگرایی، در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۵۵۳	۵۹-تدریس یکنواخت از چالش‌های موجود در دیدگاه خردگرایی، در نظر گرفته		

	می‌شود.		
۰,۴۸۵	۶۰-عدم تسلط به زبان گفتاری از چالش‌های موجود در دیدگاه خردگرایی، در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۶۶۳	۶۱-ضعف قوه تداعی دانشجو از چالش‌های موجود در دیدگاه خردگرایی، در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۷۴۲	۶۲-عدم توجه به مقتضیات شکل‌گیری آراء از چالش‌های موجود در دیدگاه خردگرایی، در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۴۴۵	۶۳-نقصان گفتگو و دیالوگ سازنده از چالش‌های موجود در دیدگاه خردگرایی، در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۵۹۲	۶۴-در دیدگاه خردگرایی، طرح سال از سوی مدرس به‌عنوان یک شیوه در نظر گرفته می‌شود.	شیوه (گفتار)	
۰,۷۳۶	۶۵-در دیدگاه خردگرایی، ارائه یافته‌های پژوهشی به‌صورت کنفرانس به‌وسیله دانشجو به‌عنوان یک شیوه در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۷۱۸	۶۶-در دیدگاه خردگرایی، تقویت مهارت‌های پژوهشی در دانشجو به‌عنوان یک شیوه در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۵۲۸	۶۷-در دیدگاه خردگرایی، اجتناب از توسعه مفاهیم متضاد به‌عنوان یک شیوه در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۷۰۵	۶۸-در دیدگاه خردگرایی، آموزش فنون بحث آزاد به‌عنوان یک شیوه در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۶۷۳	۶۹-تقویت گفتگوی تعاملی از اهداف دیدگاه خردگرایی است.	اهداف (گفتار)	
۰,۷۳۹	۷۰-تقویت استراتژی یادگیری از اهداف دیدگاه خردگرایی است.		
۰,۶۹۹	۷۱-پژوهش محوری از اهداف دیدگاه خردگرایی است.		
۰,۷۲۱	۷۲-توانایی بهره‌گیری از متون پیشین از اهداف دیدگاه خردگرایی است.		
۰,۷۶۷	۷۳-تعامل و گفتگوی سازنده از اهداف دیدگاه خردگرایی است.		

سال سوم: خردگرایی بر اساس محور رفتار برای دانشجویان فلسفه تعلیم و تربیت، شامل چه مواردی می‌شود؟

با توجه به شکل ۲ و ۳ می‌توان به این نتیجه دست یافت که خردگرایی بر اساس محور رفتار برای دانشجویان فلسفه تعلیم و تربیت شامل پیامدها، عناصر، چالش‌ها، شیوه‌ها و اهداف می‌شود همچنین بارهای عاملی مربوط به هر یک از مؤلفه‌ها در جدول زیر ذکر شده است:

جدول ۶- بار عاملی گویه‌های مربوط به بعد رفتار:

بار عاملی	گویه	مؤلفه	بعد
۰,۵۵۸	۲۶-دیدگاه خردگرایی، موجب تلفیق محتوای دروس رشته فلسفه تعلیم و تربیت با کلیه آموخته‌ها و تجارب قبلی، در برنامه درسی می‌شود.	پیامد (رفتار)	رفتار
۰,۷۰۸	۲۷-دیدگاه خردگرایی، موجب تسهیل ایفای نقش در دانشجویان می‌شود.		
۰,۶۷۱	۲۸-دیدگاه خردگرایی، موجب افزایش انگیزه و یادگیری در دانشجویان می‌شود.		
۰,۶۹۱	۲۹-دیدگاه خردگرایی، موجب افزایش مهارت‌های عملی در پژوهش در دانشجویان می‌شود.		



۰,۳۶۲	۳۰-دیدگاه خردگرایی، موجب تحول نظام سنتی آموزش در دانشجویان می‌شود.		
۰,۷۱۹	۳۱-دیدگاه خردگرایی، موجب تقویت فرهنگ یادگیری مشارکتی در دانشجویان می‌شود.		
۰,۶۱۴	۳۲-تعمیم اطلاعات به‌عنوان یکی از عناصر در دیدگاه خردگرایی، محسوب می‌گردد.	عناصر (رفتار)	
۰,۷۲۱	۳۳-بهره‌گیری از فناوری های نوین جهت مباحثه به‌عنوان یکی از عناصر در دیدگاه خردگرایی، محسوب می‌گردد.		
۰,۷۶۲	۳۴-کیفیت گرایی به‌عنوان یکی از عناصر در دیدگاه خردگرایی، محسوب می‌گردد.		
۰,۷۴۸	۳۵-انطباق مفاهیم آموزشی با تفاوت‌های فردی به‌عنوان یکی از عناصر در دیدگاه خردگرایی، محسوب می‌گردد.		
۰,۷۵۶	۳۶-عدم رعایت اصول تدوین محتوا از چالش‌های موجود در دیدگاه خردگرایی، در نظر گرفته می‌شود.		چالش‌ها (رفتار)
۰,۶۸۰	۳۷-ضعف در بازخورد آگاهانه مشخص و سودمند و به موقع، از چالش‌های موجود در دیدگاه خردگرایی، در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۷۸۵	۳۸-کمیت گرایی و اتکا به ارزشیابی با نمره از چالش‌های موجود در دیدگاه خردگرایی، در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۵۱۴	۳۹-در دیدگاه خردگرایی، واگذاری مسئولیت یادگیری به دانشجو به‌عنوان یک شیوه در نظر گرفته می‌شود.	شیوه (رفتار)	
۰,۵۸۱	۴۰-در دیدگاه خردگرایی، متناسب سازی با نیازهای فعلی و آتی دانشجویان و منطقی سازی مفاهیم آموزشی به‌عنوان یک شیوه در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۶۸۸	۴۱-در دیدگاه خردگرایی، تشکیل کارگروه اصلاح ساختار و کارآمد سازی دروس و طرح درسی، به‌عنوان یک شیوه در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۴۴۹	۴۲-در دیدگاه خردگرایی، توجه به سبک های یادگیری متنوع به‌عنوان یک شیوه در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۷۲۴	۴۳-در دیدگاه خردگرایی، هوش های چندگانه به‌عنوان یک شیوه در نظر گرفته می‌شود.		
۰,۷۱۲	۴۴-توجه به نقش اصلی معلم از اهداف دیدگاه خردگرایی است.	اهداف (رفتار)	
۰,۷۱۱	۴۵-محتوای آموزشی همگن از اهداف دیدگاه خردگرایی است.		
۰,۶۴۷	۴۶-کارآمد سازی نظام آموزش، از اهداف دیدگاه خردگرایی است.		

### نتیجه گیری:

(۰,۸۵۰) است. در بعد گفتار نیز عناصر (۰,۸۵۷) نخستین اولویت را به خود اختصاص داده است. همچنین در بعد رفتار نیز اولین اولویت متعلق به مؤلفه شیوه‌ها (۰,۸۸۹) است. این نتایج، با یافته‌های کردنوقایی، کرمی، دلفان بیرانوند و نظری (۱۳۹۷)، بهلولی فسخودی، ضرغامی؛ قائدی و برخوردار (۱۳۹۵)، لینچ (۲۰۱۷) و اکانم و اکفر (۲۰۱۴) می‌باشد.

ضرایب استاندارد مدل اندازه‌گیری مفهومی تحقیق، بیانگر آن بود که از بین ابعاد استخراج شده، نخستین اولویت، متعلق به بعد گفتار (۰,۹۴۱) و پس از آن دومین تا سومین اولویت به ترتیب متعلق به بعد اندیشه (۰,۹۲۷) و بعد رفتار (۰,۹۱۰) است. در بعد اندیشه از بین ۵ مؤلفه اهداف؛ شیوه‌ها؛ چالش‌ها؛ عناصر و پیامدها؛ نخستین اولویت متعلق به مؤلفه عناصر

دستیابی به آراء فلاسفه به کمک بهره‌گیری از زبان مشترک است.

### پیشنهادها:

الگوی پیشنهادی این پژوهش، به‌عنوان مبنایی برای تدوین برنامه‌های درسی و محتوای آموزشی رشته فلسفه تعلیم و تربیت در مراکز آموزش عالی کشور مورد استفاده قرار گیرد.

با توجه به ابعاد به‌دست‌آمده برای الگوی خردگرایانه رشته فلسفه تعلیم و تربیت و زیر مقوله‌های مربوط به آن‌ها، پیشنهاد می‌شود که در برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌ها و اصلاح ساختار و کارآمد سازی دروس و طرح درسی به ابعاد توجه ویژه‌ای بشود.

در بین عناصر، همگن‌سازی مواد درسی و محتوای آموزشی با تفاوت‌های فردی افراد، و نیازهای دانشجو و مقتضیات و شرایط حاکم بیشترین نظرها را به خود اختصاص داده است. از این رو پیشنهاد می‌شود که متولیان آموزش عالی، در برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری برای دانشگاه‌ها این متغیر را بیشتر مورد توجه قرار بدهند.

برای افزایش مشارکت دانشجویان رشته فلسفه تعلیم و تربیت در برنامه‌های درسی و درگیر ساختن ایشان در یادگیری، به متولیان آموزش عالی پیشنهاد می‌شود که آن را از حالت سنتی در بیاورند و زمینه‌های لازم را از نظر سخت‌افزاری و نرم‌افزاری برای مشارکت دانشجویان فراهم کنند.

از آنجاکه دستیابی به تربیت عقلانی از طریق نظام آموزش و پرورش میسر می‌گردد و غایت نظام آموزش و پرورش، تدوین الگوی کاربردی و دستیابی به اهداف تعلیم و تربیت با رویکرد خردگرایانه است، این مطالعه تحقیقاتی متریان را به متخصصانی توانمند در گذار از شکل سنتی به شکل نوآورانه کمک می‌کند. از دیگر فواید رویکرد خردگرایانه در حوزه تعلیم و تربیت، می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد: تحول نظام سنتی آموزش، توسعه مهارت‌های استنباطی و استدلالی، همخوانی برنامه درسی و محتوای آموزشی با اهداف الگوی تدوینی، منطبق ساختن محتوای آموزشی دروس با نیازهای دانشجو و مقتضیات حاکم و ایجاد انگیزه دانشجو و همگن‌سازی وی با نیازهای بازار کار، برانگیختن قوای ذهنی دانشجویان در جهت کشف مجهولات؛ بهره‌برداری از نظرات متخصصان در تنظیم محتوا و مواد آموزشی و هدفمندسازی مواد آموزشی، شناسایی و تدوین معیارهای صحیح برای شناسایی استعدادها و آماده ساختن دانشجویان برای کسب فرصت‌های مطالعاتی و شغلی در کادر علمی دانشگاه و آموزش عالی، کاربردی نمودن و پژوهش محور شدن محتوای آموزشی، توسعه و گسترش تفکر انتقادی و خلاق در دانشجو و افزایش مهارت داوری و تمییز در دانشجو، ارزشیابی پایشی و کیفی ساختن ارزیابی، تسهیل ایفای نقش فعال یادگیری توسط دانشجو و تقویت یادگیری مشارکتی، ایجاد زبان مشترک در توصیف و درک همگن مفاهیم؛ سازگار نمودن تدریس با رشد و استعداد و تفاوت‌های فردی دانشجویان، دستیابی و تسلط دانشجویان به فنون بحث آزاد به روش سقراطی، تقویت مهارت‌های پژوهشی و جستجو در دانشجویان این رشته از طریق ارائه دروس تخصصی به زبان انگلیسی و

## منابع و مآخذ:

۱. قرآن کریم، الزمر، ۹.
۲. قرآن کریم، عنکبوت، ۴۳.
۳. آرمون، عسگر و حجت الاسلام اسدی، عبدالله. (۱۳۹۸). نگرشی بر سیره اخلاق پیامبر اکرم (ص)، نقطه پرگار: ۹۷-۱۲۱.
۴. آقا گل زاده، فردوس. (۱۳۸۲). نگاهی به تفکر و زبان، تازه های علوم شناختی، ۵(۱): ۶۴-۵۷.
۵. آقازاده، محرم. (۱۳۹۰). تکنولوژی آموزشی بر پایه رویکرد ساخت گرایی. تهران: آبیژ
۶. ابن بابویه، محمد بن علی. (۱۳۸۵). الخصال، ترجمه یعقوب جعفری، تهران: اندیشه هادی.
۷. ابن اثیر جزری، مبارک ابن محمد. (۱۳۶۷). النهایة فی غریب الحدیث و الأثر، موسسه مطبوعاتی اسماعیلیان.
۸. ابن منظور، محمد بن مکرم، (۱۴۱۴ق). لسان العرب، دار الفکر للطباعة و النشر و التوزیع - دار صادر.
۹. ارنستاین، آلن و هانکینز، فرانسیس. پی (۱۳۸۹). مبانی، اصول و مسایل برنامه درسی. ترجمه قدسی احقر. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات
۱۰. اسدعلیزاده، اکبر. (۱۳۹۴). فرهنگ واژه ها) راسیونالیسم، ماهنامه مبلغان، ۶۶: ۹۷-۱۰۷.
۱۱. اسدی، زهرا و کریمی، علی اکبر. (۱۳۹۵). سلسله درس های تفکر، شیراز: روشنا.
۱۲. اسمیت، فیلیپ. جی (۱۳۷۷). فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه سعید بهشتی، مشهد: شرکت به نشر.
۱۳. ابن منظور، محمد بن مکرم. (۱۴۰۸ق). لسان العرب، بیروت: دار احیاء التراث العربی.
۱۴. اعوانی، شهین. (۱۳۹۶). روش دکارت: ریاضی یا هندسی؟ نقد و نظر؛ فصلنامه علمی و پژوهشی فلسفه و الهیات، ۲۲(۳): ۱۵۶-۱۲۸.
۱۵. افکاری، فرشته. (۱۳۹۳). نقد و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی در کتاب های درسی بخوانیم بنویسیم، قران، هدیه های آسمان، تعلیمات اجتماعی، و طراحی الگوی برنامه درسی، رساله دکترای تخصصی، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
۱۶. افضل نیا محمدرضا. (۱۳۹۲). طراحی و آشنایی با مراکز مواد و منابع یادگیری. تهران: انتشارات سمت.
۱۷. افلاطون. (۱۳۹۳). جمهور، ترجمه فواد روحانی، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
۱۸. افلاطون. (۱۳۹۷). دوره کامل آثار افلاطون، محمدرضا حسن لطفی، تهران: انتشارات خوارزمی.
۱۹. الیاس، جان. (۱۳۹۵). فلسفه تعلیم و تربیت (قدیم و معاصر)، ترجمه عبدالرضا ضرابی، قم: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
۲۰. امین خندقی، مقصود. (۱۳۸۷). تبیین ماهیت نظریه در حوزه برنامه درسی و ارائه طبقه بندی مفهومی جدید از نظریه های معتبر در این حوزه. رساله دکترای برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس.
۲۱. امیر هوشمند، فتح الله (۱۳۹۵). فلسفه آموزش و پرورش، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۲۲. امانی تهرانی، محمود. (۱۳۹۰). الگوی نظری تربیت علمی و فناوری در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا. طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری.
۲۳. امیر امینی خلف لو، مهناز. (۱۳۹۷). بررسی تعلیم و تربیت و رابطه آن با دیدگاه های مختلف فلسفی، سومین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و رفتاری، تیرماه.
۲۴. ایمان، محمد تقی و کلاته ساداتی، احمد. (۱۳۹۲). روش شناسی علوم انسانی نزد اندیشمندان مسلمان (ارائه مدلی روش شناختی از علم اسلامی). قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۲۵. باقری، خسرو، سجادیه نرگس، توسلی طیبه. (۱۳۸۹). رویکردها و روشهای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۲۶. باقری، خسرو. (۱۳۸۴). تاملاتی در بازپردازی، بازاندیشی و نظریه پردازی در علوم تربیتی سخنرانی آقای دکتر خسرو باقری، مجموعه مقالات اولین همایش تحلیل و تنظیم نظام علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد: ۱۴۱-۱۳۷.
۲۷. باقری، خسرو. (۱۳۹۲). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران، چاپ دوم، تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان (انتشارات مدرسه).
۲۸. برت، ادوین آرثر. (۱۳۸۰). مبانی مابعدالطبیعی علوم نوین، ترجمه عبد الکریم سروش، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۲۹. بهرنگی، محمدرضا؛ مرادی، امیر و کردلو، محسن (۱۳۹۸). بررسی تاثیر تدریس درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی دانشگاه فرهنگیان در داربست مراحل الگوی رهبری و مدیریت آموزش بر یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان، مدیریت بر آموزش سازمان ها، ۸ (۲): ۱۳۰-۱۰۳.
۳۰. بهار نژاد، زکریا (۱۳۹۳). عقل و دین از دیدگاه فارابی، فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه قم، ۱۲(۴): ۸۹-۶۹.
۳۱. بهشتی، محمد. (۱۳۹۶). محدودیت و ناتوانی - های عقلانی عقل از دیدگاه امام خمینی (س)، پژوهشنامه متین، ۶۱: ۸۲-۴۱.
۳۲. بهشتی، سعید. (۱۳۸۵). فلسفه تعلیم و تربیت در جهان امروز، قیسات، ۳۹ و ۴۰.

33. Anderson, D. (2014). Character Education: Who is Responsible? *Journal of Instructional Psychology*, 27(3): 139- 159.
34. Awani, Shahin. (2017) Descartes Method: Mathematics or Geometry? Critique and Opinion; *Scientific and Research Quarterly of Philosophy and Theology*, 22 (3): 156-128. (In Persian).
35. Baharnejad, Zakaria (2014). Reason and Religion from Farabi's perspective, *Qom University Scientific Quarterly*, 12 (4): 89-69. (In Persian).
36. Barrow, R. (2010). *An introduction to moral philosophy and moral education*. London and New York. Routledge.
37. Behrangi, Mohammad Reza; Moradi, Amir and Kordloo, Mohsen (1398). Investigating the effect of teaching the philosophy of formal and general education of Farhangian University in the scaffolding of the stages of leadership model and management of learning education and academic achievement of students, *management on the education of organizations*, 8 (2): 130-103. (In Persian).
38. Bohloli Fakhodi, Mohsen; Zarghami, Saeed; Ghaedi, Yahya and Barkhordari, Ramadan. (2016). Rationalism and anti-rationalism in education, *Quarterly Journal of Arithmetic in Education*, 1 (1): 59-51. (In Persian).
39. Farabi, Mohammad Ibn Tarkhan (Abu Nasr). (1366) *Civil Policy*, Tehran: Al-Zahra. (In Persian).
40. Javidi, Mojtaba (1397). Bakaria: From the Originality of Reason to the Originality of the Experience of Epistemological Analysis of Caesar Bakaria's Criminal Thoughts, *Quarterly Journal of Religious Thought*, Shiraz University, (1), consecutive (66): 44-21. (In Persian).
41. Karamad, Hossein and Beheshti, Saeed. (2013). Rationalist approach in the curriculum based on Ibn Sina epistemology, *Research in Islamic education*, 82: 21-59. (In Persian).
42. Khazaei, Zahra (1385). Ethical Rationality, *Quarterly Journal of Religious Thought*, Shiraz University, 21, 50-23. (In Persian).
43. Kordoghabi, Rasool; Karami, Nisa; Delfan Biranvand, Arezoo and Nazari, Najmeh (1397). A Comparative Study of Wise Behavior Characteristics in Zal's Character Based on the Three-Dimensional Ardel Wisdom Model, *Quarterly Journal of Comparative Literature Research*, 6 (1): 30-1. (In Persian).
44. Lynch, M. (2017). 5 Things That Educators Should Know About the Philosophy of Education, the EDVOCATE
45. Mehrang, Mansour. (2016). Saadi Park, third edition, Tehran: Dastan Publications. (In Persian).
46. Michailovich Bim-Bada, B. Ivanovna Egorova, L. (2016). interaction Between Philosophy of Education and Teaching Practice, *international journal of environment & science Education* 11(10): 3385-3393.
47. Ekanem, SA. Ekefre, EN. (2014). Philosophical Foundation of Curriculum Development in Nigeria: The Essencist Model, *Journal of Educational and Social Research MCSER Publishing, Rome-Italy*, 4 (3), 265-271.
47. Zakavati Qarahguzlu, Ali (1393). Ethics from the perspective of humanism, enlightenment and improvementism, *Ethics in Science and Technology Quarterly*, 9 (4): 10-1. (In Persian).